

Cahier du CRISCO
n°33

Novembre 2011

ISSN 2116-6242



Coordonné par
Charlotte Bailleul

TRAVAUX DES DOCTORANTS DU CRISCO 2010-2011

Volume 2

CRISCO
Université de Caen (Bât.N3, sous-sol, Porte SA S13), 14032 CAEN CEDEX
Tél. : 02 31 56 56 27 — Fax : 02 31 56 54 27 — Site web : www.crisco.unicaen.fr
Courriel direction : nicole.lequerler@unicaen.fr
Courriel secrétariat : liliane.docquiert@unicaen.fr

Le ***Centre de Recherches Interlangues sur la Signification en Contexte*** (CRISCO) contribue au débat linguistique à l'aide de trois outils éditoriaux :

I
Syntaxe & Sémantique

Revue de linguistique créée en 2000 aux Presses Universitaires de Caen

n°1 ***Connecteurs et marqueurs de connexions***, sous la direction de Claude GUIMIER (mars 2000)

n°2 ***Sémantique du lexique verbal***, sous la direction de Françoise CORDIER, Jacques FRANÇOIS et Bernard VICTORRI (avril 2001)

n°3 ***Les grammaires du français et les "mots outils"***, sous la direction de Gudrun LEDEGEN et Nathalie ROSSI (mars 2002)

n°4 ***La valence vue d'Allemagne***, sous la direction de Peter BLUMENTHAL et Peter KOCH (mars 2003)

n°5 ***Polysémie et polylexicalité***, sous la direction de Salah MEJRI (avril 2004)

n°6 ***Aux marges de la prédication***, sous la direction de Irmtraud BEHR, Jacques FRANÇOIS, Anne LACHERET-DUJOUR & Florence LEFEUVRE (décembre 2005)

n°7 ***La terminologie linguistique – Problèmes épistémologiques, conceptuels et traductionnels***, sous la direction de Franck NEVEU (mars 2007)

n°8 ***Eléments de relation : de la phrase au texte***, sous la direction de Claude GUIMIER (décembre 2007)

n°9 ***Texte, documents numériques, corpus. Pour une science des textes instrumentée***, sous la direction de Mathieu VALETTE (décembre 2008)

n°10 ***Rhénania : dimensions syntaxiques et sémantiques***, sous la direction de Jean-Christophe PELLAT et Hélène VASSILIADOU (2009)

n°11 ***Varia***, sous la direction de Jacques FRANCOIS et Nicole LE QUERLER (2010)

II
Bibliothèque de Syntaxe & Sémantique

collection de linguistique créée en 2002 aux Presses Universitaires de Caen

Traits d'union, sous la direction de Nicole LE QUERLER & Georges KLEIBER [Actes des *Journées de Linguistique Rhénane* de novembre 2000, organisées par SCOLIA et le CERLICO] (mai 2002)

L'adjectif en français et à travers les langues, sous la direction de Jacques FRANÇOIS [Actes du colloque de Caen, 28-30 juin 2001] (janvier 2005)

Composition syntaxique et figement lexical, sous la direction de Jacques FRANÇOIS & Salah MEJRI [Actes de l'atelier franco-tunisien de Caen, septembre 2002] (printemps 2006)

Autour de la préposition, sous la direction de Jacques FRANCOIS, Éric GILBERT, Claude GUIMIER et Maxi KRAUSE, (décembre 2009)

SOMMAIRE

Avant-propos

Le séminaire des doctorants du CRISCO a pu être reconduit pour l'année 2010-2011, et a permis des discussions scientifiques sur des thèmes divers, dont voici le second volet.

Nadia Ali El Sayed Ibrahim évoque les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère en se focalisant sur l'oral. Elle propose ainsi que la méthode verbo-tonale est la plus adaptée pour l'apprentissage du français par les étudiants égyptiens.

Je remercie les participants pour leur implication dans ce séminaire, ainsi que les doctorants et enseignants-chercheurs qui ont assisté aux communications, permettant ainsi des débats riches.

Je remercie tout particulièrement le laboratoire CRISCO pour la publication de ce cahier.

Charlotte Bailleul

Nadia ALI EL SAYED IBRAHIM

Titre "La méthode verbo-tonale face aux interférences phonétiques et phonologiques pour les Étudiants Égyptiens."

Résumé : Je vais m'intéresser à la langue orale pour son importance dans la vie quotidienne.

Dans la vie authentique, perception et production sont complémentaires et en interdépendance mutuelle : on ne produit correctement que lorsqu'on entend bien, et inversement ; c'est par exemple le cas des sourds qui prononcent difficilement les sons. Les liens entre production et perception apparaissent donc réciproques, d'où l'intervention des aspects suprasegmentaux (le rythme et l'intonation) pour lever l'ambiguïté du discours entre les interlocuteurs. Pour s'exprimer de façon compréhensible, le locuteur adoptera l'intonation la plus appropriée à son discours. L'expression orale est naturellement le point de départ de l'interaction entre usagers.

Afin d'aider les apprenants à bien s'exprimer à l'oral sans aucune appréhension, l'enseignant doit les sensibiliser aux aspects tant segmentaux que suprasegmentaux ainsi qu'aux paralangages (ceux de la voix et du corps), ayant une incidence sur l'intelligibilité du message oral.

Abstract: I will focus on oral language because of its importance in everyday life.

In real life, perception and production are complementary and mutually interdependent: one can speak a foreign language correctly only when one can hear it correctly, it is the case, for instance, of deaf people who pronounce sounds with difficulty. Therefore, the links between production and perception appear to be reciprocal, hence the need for suprasegmental aspects to remove the discourse ambiguity between speakers. To be understood, speakers will have to adopt the appropriate intonation in their speech. Oral expression is the natural starting point in the interaction between users.

To help learners speak without any apprehension, the teacher will have to make sure that his students are able to use segmental and suprasegmental aspects, and paralanguages (voice and body), affecting the intelligibility of the spoken message.

Introduction

La maîtrise de la phonétique aide l'apprenant à bien communiquer. En effet, plus un individu a un accent étranger, moins il est compris par son auditeur, car dans ce cas, l'auditeur est obligé de concentrer son attention afin de pouvoir suivre le fil du discours de son interlocuteur. Quand il s'exprime avec un accent étranger minime, l'individu a plus de chances d'être intégré à la communauté linguistique cible. Pour aider les étudiants égyptiens à maîtriser la phonétique de la langue française, je vais essayer, au cours de cet article, de proposer une méthode afin de corriger leur prononciation, tout en considérant leurs erreurs comme un point de départ, pour proposer des activités basées sur la correction de ces erreurs.

En Égypte, les enseignants universitaires ne consacrent qu'une place très modeste au travail phonétique dans l'enseignement de la langue française. Le travail phonétique est considéré, tant par les enseignants que par les apprenants, comme rébarbatif, trop technique, et trop inaccessible à la plupart des enseignants, qui estiment que ce travail de "correction phonétique" ne peut être pratiqué avec efficacité que par des spécialistes, déjà formés dans ce domaine. Le programme utilisé pour enseigner la phonétique est basé sur la présentation théorique des tableaux du système phonologique de la langue française, ainsi que sur des exercices isolés portant sur des textes écrits. Il ne permet pas l'intégration ni la pratique des phonèmes du français dans des contextes globaux, et laisse de côté les aspects prosodiques de la langue française, car les méthodes utilisées en Egypte ne permettent pas aux apprenants de pratiquer les aspects segmentaux (la prononciation) ni les aspects suprasegmentaux (le rythme et l'intonation) au cours de ces exercices isolés. Les examens du département de français portent uniquement sur l'écrit et négligent l'oral. Dans les écoles secondaires, cela conduit à une faiblesse du niveau des enseignants qui sont responsables de la transmission de connaissances à leurs élèves.

Tenant compte des compétences linguistiques qui sont nécessaires au développement de l'expression orale (la grammaire, le vocabulaire et la phonétique), le présent article présente une partie des résultats des recherches menées dans le cadre de ma thèse de doctorat dans laquelle j'ai montré que la phonétique est une des compétences linguistiques les plus importantes pour développer l'expression orale, car elle aide l'apprenant à bien comprendre et à se faire comprendre en langue étrangère auprès des locuteurs natifs. Il est apparu, dans mon travail, que la correction de la prononciation doit se situer au centre des préoccupations des enseignants de langue. Parmi les méthodes les plus importantes et qui perdurent jusqu'à présent, j'ai retenu la méthode verbo-tonale car celle-ci semble la plus à même de corriger les erreurs phonologiques chez les étudiants égyptiens, ce que je m'efforcerai de montrer dans ce travail.

La correction de la prononciation doit donc se situer au centre des préoccupations des enseignants de langue. Il existe plusieurs méthodes de correction phonétique. Parmi les méthodes les plus importantes et qui perdurent jusqu'à présent, on peut retenir la méthode articulatoire, la méthodologie basée sur les oppositions phonologiques, la méthode des machines plutôt que des hommes, et la méthode verbo-tonale. Chaque méthode a des avantages et des inconvénients comme on va le montrer dans les lignes qui suivent. J'ai adopté la méthode verbo-tonale pour corriger les erreurs des apprenants égyptiens, car elle est la méthode la plus convenable à la correction phonétique des apprenants égyptiens, parce qu'elle considère les erreurs des apprenants comme un point de départ ; et ce en proposant des activités basées sur leurs erreurs afin de les corriger. C'est ainsi qu'elle met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage.

1. La méthode articulatoire

La méthode articulatoire est basée sur la connaissance explicite et précise des mouvements articulatoires nécessaires à la réalisation de différents sons (position de la langue, d'aperture, d'arrondissement, de palatisation, etc.) « L'appropriation, quasiment théorique, du système phonologique de la langue oriente l'apprentissage vers un travail, (physique) de la voix et une pratique consciente de la production des sons » (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2002 : 174). Il est vrai que la description des mouvements articulatoires facilite la représentation mentale des sons à apprendre, mais, « savoir produire tous les sons d'une langue donnée ne signifie pas la parler. S'il en était autrement, les phonéticiens s'exprimeraient parfaitement dans les langues qu'ils ont apprises et dont ils savent décrire parfaitement les sons » (R. Renard, 1979 : 30).

Il existe plusieurs reproches adressés à la méthode articulatoire. Parmi ces reproches, on retient sa négligence du facteur auditif. Tenant compte du fait que les deux systèmes phonologiques (arabe et français) sont très éloignés, cette méthode devient difficile à adopter pour un apprenant arabophone dont le but est l'apprentissage du système phonologique français. Car, afin de bien prononcer les sons d'une langue étrangère, on doit les percevoir dans leur spécificité, les distinguer des sons de la langue maternelle de l'apprenant, « c'est-à-dire sans les confondre avec des sons familiers apparaissant comme semblables » (R. Renard, 1979 : 31).

Un deuxième reproche que l'on peut adresser à cette méthode est la mise à l'écart des phénomènes combinatoires. Les consonnes et les voyelles s'influencent les unes les autres. « On constate aisément la palatalisation, la vélarisation, la labialisation ou la labio-vélarisation des consonnes selon qu'elles se trouvent en contact avec des voyelles antérieures, postérieures, labiales ou labio-vélaires » (R. Renard, 1979 : 34).
Exemples : on peut sentir que le /k/ de [ki] (qui) diffère de celui de [ku] (cou), le /g/ de [gitaʁ] (guitare) de celui de [gut] (goutte). Cela explique que le type d'articulation de [k] et [g] est dorso-palatal ou dorso-vélaire en fonction des voyelles d'accompagnement et particulièrement de celle qui suit. La négligence des phénomènes combinatoires peut nuire à la spontanéité de l'expression, car celle-ci tient compte des éléments isolés plutôt que des structures.

On peut de même reprocher à la méthode articulatoire de ne pas prendre en compte le facteur prosodique (rythme et intonation), bien que celui-ci soit indispensable à la perception des phonèmes, et au conditionnement de la structure complexe impliquant ces phonèmes. Il est vrai que la concentration sur la composante articulatoire risque de masquer le rôle indispensable des aspects suprasegmentaux et la tonicité corporelle globale de même que l'influence réciproque et constante entre les divers sons. Cependant, il me semble judicieux de recourir à la méthode articulatoire, basée sur la description consciente des mouvements articulatoires, lorsqu'on s'adresse à des apprenants dont l'expression s'avère suffisamment spontanée, et dont le système phonatoire de la langue cible a été suffisamment ancré par un conditionnement antérieur.

2. La méthodologie basée sur les oppositions phonologiques

La méthode des oppositions phonologiques est basée sur la fonction distinctive des phonèmes qui se révèle dans les oppositions minimales (une seule unité les différencie) dont dispose la langue. On peut juger que deux sons s'opposent en tant que phonèmes si leur commutation, basée sur le remplacement d'un segment par un autre après segmentation, dans un même contexte entraine la création de deux unités de sens différent (ex. : *coussin* vs *cousin, pain* vs *bain*). Cette méthode consiste à enseigner les phonèmes, tout en fondant des discriminations phoniques portant sur les différences de sens, et en estimant l'importance de discriminations essentiellement de type binaire. La distinction de signification entre *prune* et *brune* par exemple, montre l'opposition entre /p/ (sourde) et /b/ (sonore), car leurs autres caractéristiques phonétiques sont identiques (occlusion, labialité, non nasalité). Exemples : [kas/kaz], [vis/viz]. Afin d'aider les apprenants à distinguer l'opposition des phonèmes, on leur présente des situations authentiques impliquant ces phonèmes, et basées sur leurs besoins langagiers, car « l'oreille discrimine de plus en plus mal des distinctions difficiles à réaliser qui ne sont guère soutenues par les besoins de la communication » (F. Argod-Dutard, 1996 : 67). L'enseignant entraîne ses apprenants à bien prononcer et distinguer les oppositions phoniques non seulement séparément, mais également à l'intérieur d'unités syllabiques, car les sons s'influencent mutuellement. Puis il les présente au cours des situations authentiques de la vie réelle.

« À l'instar de la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques offre des procédés de correction valables pour des étudiants plus ou moins avancés dans l'étude de la langue étrangère. Elle peut donc parfaitement s'insérer dans la méthodologie classique d'apprentissage linguistique dans la mesure où, la traduction n'y étant pas bannie, elle permet au professeur d'introduire à tout moment les mots nouveaux nécessaires à ses exercices d'oppositions » (R. Renard, 1979 : 42), car faire abstraction de la compréhension des modèles à reproduire n'est pas aisé, surtout avec des adultes. Mais cette méthode néglige le facteur prosodique, et prône la production d'éléments isolés, ce qui nuit à la spontanéité de l'expression orale. Elle n'intègre pas l'éventail des allophones, leur combinatoire distributionnelle, les effets séquentiels. En d'autres termes, « l'absence d'intonation et la décontextualisation des paires présentées pour exercer l'oreille constituent les deux inconvénients de cette approche » (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2002 : 175).

3. La méthode des machines plutôt que des hommes (audition-imitation)

Cette méthode repose sur l'audition de modèles à partir de supports tels que les magnétophones dans les laboratoires de langues. Elle favorise l'écoute active et attentive à travers la présentation de différentes voix de natifs, et donne l'occasion à chacun de mieux se connaître auditivement. L'emploi du magnétophone est bénéfique, lorsque les apprenants sont aptes à s'auto-corriger, car l'enseignant ne peut pas contrôler tous les apprenants simultanément. Or, les étudiants adultes sont gênés par le "crible phonologique" de leur langue maternelle, car le système phonologique est plus ancré chez l'adulte que chez l'enfant. Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant est sourd à certains sons et phonèmes de la langue cible (langue étrangère). En effet, les phonèmes sont filtrés par un crible phonologique. Ce crible phonologique, ou système d'écoute contrôlé par le système phonologique de la langue maternelle perturbe l'identification et l'articulation des sons d'une langue étrangère. Le crible phonologique est une sorte de filtre. Il est donc nécessaire que l'audition de l'apprenant soit dirigée et contrôlée. L'enseignant doit donc les entraîner en petits groupes. Il est de même inefficace d'utiliser le laboratoire de langue, en phase initiale d'apprentissage avec des débutants, car entendant mal, les apprenants reproduisent les sons par conséquent mal. La pratique de cette méthode en classe est de plus difficile, par manque de temps. Grâce à l'autonomie que l'apprenant a acquise, il doit s'exercer, hors de la classe, à la pratique des sons et de la prosodie, sous le guidage de son enseignant qui le dirige vers les manières qui l'aident à l'obtention des outils phonétiques : CD, DVD, Internet, …

4. La méthode verbo-tonale

La méthode verbo-tonale considère l'erreur de l'apprenant comme un point de départ visant à diriger sa réception auditive, tout en lui présentant un modèle plus adéquat, "optimal", que celui qui a engendré l'erreur. On peut donc utiliser cette méthode pour corriger les erreurs phonologiques des apprenants.

La méthodologie verbo-tonale impose de présenter aux apprenants un modèle convenable, au laboratoire des langues étrangères, autrement dit l'enregistrement d'un natif, afin d'éviter d'augmenter le risque d'erreurs des apprenants concernant leur prononciation des phonèmes, surtout ceux inexistants dans leur langue maternelle (l'arabe). Grâce à cette présentation, on développe l'aptitude de l'apprenant à reconnaître ses erreurs et à être capable de les corriger. Il est ainsi à même de bien reproduire ce qu'il écoute, mais également de le produire correctement de façon spontanée, sans modèle. Là, l'apprenant libère ses compétences, afin de s'approprier les systèmes morphosyntaxiques et lexicaux de la langue cible. « Si l'intégration

phonologique n'est pas réalisée alors, elle risque bien de ne l'être jamais et tout le processus d'acquisition de la langue s'en trouve gravement perturbé » (R. Renard, 1979 : 107).

Au cours de la préparation du programme de l'année, l'enseignant doit veiller à bien répartir les activités phonétiques afin qu'elles soient proposées lors de chaque leçon, car « il vaut mieux des séances courtes mais multiples » (R. Renard, 1979 : 105). On peut ainsi suivre la méthodologie verbo-tonale où « l'apprentissage phonétique est diffus dans l'apprentissage de la langue : c'est un processus continu qui doit faire l'objet d'une éducation permanente. Il n'y a donc pas de leçon de phonétique à proprement parler » (R. Renard, 2002 : 15) ; mais on se soucie d'amener les apprenants à s'impliquer dans les échanges authentiques. On doit aussi inciter les apprenants à prendre la parole de façon spontanée, afin de faciliter aussi l'assimilation de nouveaux sons de la langue cible, mais également à présenter des situations réelles, affectives et diversifiées de communication, au cours desquelles l'intonation et le rythme sont intégrés. L'entraînement à la production orale vise à « pratiquer une correction phonétique qui donne à l'apprenant la possibilité d'exposer, d'argumenter, de convaincre… Les rythmes, les intonations, les postures corporelles, l'expression, le tempo, le regard, la voix, assurent l'enchaînement des énoncés ainsi que des relations logiques (notions de cause, de conséquence, de condition…) » (B. Krnic-Wambach et M. Wambach, 2002 : 94). C'est ainsi qu'on sensibilise les apprenants aux aspects prosodiques de la langue, en leur présentant des situations affectives, comme, à titre d'exemple, la leçon 3 de *Voix et Images de France*, qui présente un personnage qui monte l'escalier et compte les étages, et quand il arrive, tout essoufflé, au septième, il s'écrie, en s'essuyant le front : "*C'est haut !*". Cette situation affective, favorisant une prononciation tendue, contribue à prononcer correctement l'expression et plus particulièrement le [o] fermé.

Il s'avère également utile, tout en se basant sur les principes de la méthode verbo-tonale, d'insérer des activités de prosodie et des expressions faciales ou gestuelles au sein des activités du programme, car « du point de vue phonétique, la prosodie constitue en quelque sorte la forme globale dans laquelle se moulent les phonèmes » (R. Renard, 2002 : 15). L'appropriation des structures prosodiques, ainsi que des aspects non verbaux, rend celle des éléments phonétiques plus accessible, tout en donnant le sens général du discours, car les aspects prosodiques représentent le cadre qui englobe les aspects segmentaux. Pour ce faire, l'enseignant doit présenter à ses apprenants une gamme d'activités basées sur la construction collective du sens d'un dialogue ou d'un récit, par exemple, sur les réactions qu'ils expriment entre eux, sur des activités grammaticales exigeant une perception et production correcte des marques orales du genre et du nombre, sur des désinences temporelles et modales du groupe verbal ; et ce de façon à impliquer l'apprenant au cœur d'échanges aussi variés qu'authentiques. Mais, « ceci n'interdit pas, bien au contraire, des activités ou des exercices systématiques, en vue de s'attaquer prioritairement à un ensemble de difficultés observées à un moment ou à un autre. Une utilisation correcte de la méthode verbo-tonale n'est même possible que dans ces conditions. Mais il est important que les résultats ainsi obtenus soient immédiatement réinvestis, ne serait-ce que brièvement, dans une situation ou une activité communicative » (P. Rivenc, 2002 : 30).

Dans les lignes qui viennent, je vais expliquer plus en détail les trois démarches de correction phonétique de la méthode verbo-tonale.

4.1. Le recours à la phonétique combinatoire

Tenant compte de l'impact réciproque des sons dans la chaîne parlée, à titre d'exemple, R. Renard (1979 : 85, 86, 2002 : 15) explique que :

- les voyelles antérieures entraînent une palatalisation des consonnes ;
- les voyelles postérieures entraînent une vélarisation des consonnes ;
- les voyelles palatales favorisent la palatalisation des consonnes : le [k] de *qui* est plus palatal que celui de *cou* ;
- les consonnes labiales, [ʁ] et, dans une moindre mesure, les vélaires et les laryngées contribuent à assombrir les sons vocaliques ; le timbre du son [a] est plus sombre dans *bab* que dans *gag* ;
- les alvéolaires [s], [t] et, dans une moindre mesure, les post-alvéolaires [ʃ], étant les sons les plus aigus, rendent le son vocalique plus clair ; le son [y] semble plus clair dans *suce* que dans *murmure* ;
- les consonnes nasales ou sonores sont respectivement plus assombrissantes que les orales ou sourdes correspondantes : le [y] de *mu* est plus sombre que celui de *tu* ;
- la semi-consonne [j] contribue le mieux à fermer des sons vocaliques : on obtient plus aisément [e] dans *pied* que dans *dé* ;
- les fricatives sourdes contribuent à la fermeture des voyelles, les occlusives sourdes à leur ouverture. C'est ainsi qu'on doit introduire les sons que l'apprenant est censé reproduire correctement dans un entourage segmental convenable.

On utilise la position finale pour faire saisir le voisement des consonnes perçues comme sourdes (cas du [z] entendu [s] : *rose*, *case* plutôt que *arroser*, *caser*). Mais ce sera l'inverse pour le [p] prononcé, par les apprenants égyptiens comme [b] : on a intérêt à utiliser le [p], en position initiale, plus tendue comme : *pour*, *pattes*, et pour mettre la tension en relief, on tend à l'accompagner par une voyelle antérieure comme [i] : *pirate*, *pierre, piscine, pilote*. Les sourdes éclaircissent les voyelles plus que les sonores. On éclaircit la voyelle en l'associant à une consonne dentale ou palatale. Les vélaires assombrissent les voyelles moins que les labiales. On met plus simplement en relief le caractère relativement sombre du timbre d'une voyelle (telle que [y] qui est plus sombre que [i]) en l'associant à une consonne assombrissante telle que les vélaires et les labiales (exemples : *pure, but*). Il est de même plus aisé de prononcer un /s/ correct dans [si] que dans [su], un /b/ correct dans [bu] que dans [bi], etc. Cela veut dire qu'on vélarise ou palatise la voyelle en l'associant à une consonne vélaire ou palatale. Le choix des voyelles influence ainsi la prononciation des consonnes et inversement.

Étant donné que la langue arabe ne contient pas de nasales, l'apprenant égyptien prononce les voyelles nasales de façon fautive : il tend à prononcer [ɔ̃] à la place de [ã]. Je mets donc en relief le caractère relâché de la voyelle [ã] ; c'est un problème de prononciation sur l'axe de la tension. Il est donc nécessaire de faire intervenir ici la phonétique combinatoire pour mettre l'accent sur le caractère relâché de la voyelle [ã], car les sons ont une influence mutuelle entre eux. Comme les semi-voyelles sont les plus relâchées, je les utilise avant le [ã], afin de mettre en relief son caractère relâché, et cela en utilisant des mots en phase initiale, ensuite on les intègre dans des phrases complètes. Exemples : (*voyante, ayant, payant, croyance).*

- Si vous éprouvez le besoin de vous faire aider, contacter la *voyante* Joséphine.
- La qualité d'*ayant* droit permet de bénéficier des prestations de sécurité sociale.
- Le stationnement *payant* suscite un grand débat.
- La *croyance* est le fait de tenir quelque chose pour vrai.

Dans cette étape, on doit utiliser l'enregistrement d'un natif et se servir de modèles au cours de la répétition des sons entendus. On veille aussi à n'aborder qu'une seule difficulté à la fois pour concentrer l'attention de l'apprenant sur la correction de son erreur. L'appropriation des sons entendus se fait progressivement à force de répétition et d'essais jusqu'à ce que l'apprenant parvienne à reproduire les sons entendus d'une façon satisfaisante et spontanée. Mais « la correction d'un son ne peut en effet être tenue pour terminée si elle a seulement donné lieu à un résultat satisfaisant lors de son insertion

dans une structure optimale. Il faudra peu à peu affiner la perception en présentant à l'élève des contextes sonores différents, de moins en moins "optimaux". Et ce n'est que lorsque l'élève parviendra, non à reproduire, mais à *produire* parfaitement et spontanément le son dans les cas les plus difficiles que le travail pourra être considéré comme réussi, le processus de perception achevé, la pédagogie superflue » (R. Renard, 2002 : 17, 18). L'utilisation de la méthode verbo-tonale s'avère être plus efficace avec les étudiants égyptiens que les autres méthodes, car l'influence mutuelle des sons dans la chaîne parlée met en relief le problème phonétique de l'apprenant, ce qui aide à sa correction.

4.2. Le recours à la prononciation nuancée

Une autre procédure pédagogique consiste à présenter à nos apprenants des allophones inexistants dans leur langue maternelle, dans le but de distinguer la prononciation nuancée des variantes des phonèmes que leur système phonologique ne comprend pas, tout en prenant pour point de départ l'erreur de l'apprenant dont on s'éloignera. Ce procédé vise à sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux différences pertinentes, tout en nuançant la prononciation du son difficile, et en l'intégrant à un modèle ou à un contexte convenable. En d'autres termes, ce procédé consiste à substituer au son qui pose problème à l'apprenant un autre son « qui lui est apparenté par une combinaison à peu près pareille des traits pertinents, mais d'où est précisément exclu le trait qui entraîne l'erreur » (R. Renard, 1979 : 95, 96).

La modification, étant de sens contraire, dans le sens de la tension (l'aperture) et du timbre, favorise la prise de conscience de son erreur par l'apprenant, car on remplace le son qui pose problème à l'apprenant par un autre son dont les traits pertinents sont identiques à ceux du son qui lui pose problème, mais en éliminant le trait qui conditionne l'erreur tout en se servant de la prosodie, comme dans les exemples suivants : L'apprenant égyptien tend à prononcer [y] comme [i] (voiture), on a donc intérêt à nuancer le timbre du modèle et à assombrir [y] vers [u] (presque [vwatuʁ]). Voici des exemples : *Est-ce que c'est un pull ?, Oui, c'est ma voiture.* (Dans ces phrases, il y a une intonation descendante ou un creux mélodique). L'intonation descendante ou le creux mélodique aide à assombrir [y] vers [u]. On a donc remplacé [i] par [u]. On part toujours de la faute des apprenants égyptiens, qui tendent à assombrir les voyelles [ø] et [œ]. Il s'agit donc d'un problème de timbre (de clarté) : ils ont tendance, à titre d'exemple, à prononcer un [o] au lieu de [ø], un [ɔ] au lieu de [œ]. On a intérêt à présenter un [ø] très clair proche de [e], un [œ] très clair proche de [ɛ]. Ils tendent aussi à réaliser des voyelles trop tendues : ils ont tendance, à titre d'exemple, à prononcer un [e] au lieu de [ɛ], un [u] au lieu de [o]. On a intérêt à présenter un [ɛ] très relâché proche de [a] (par exemple : *mère* : [maʁ]- [mɛʁ]), et un [o] très ouvert proche de [ɔ] (exemple : *beau* [bɔ]- [bo]).

En ce qui concerne le timbre des voyelles, on remarque que :

- [i] est plus clair que [y], lui-même plus clair que [u] ;
- [e] est plus clair que [ø], lui-même plus clair que [o] ;
- [ɛ] est plus clair que [œ], lui-même plus clair que [ɔ] ;
- [e] est plus clair que [y] ;
- [ɛ] est plus clair que[ø] ;
- [œ] est plus clair que [o] ;
- [a] plus clair que [ɔ], [ɔ] est plus clair que [o], lui-même est plus clair que [u] (R. Renard, 1979 : 90).

Quant aux consonnes, le timbre apparaît clair pour les dentales, intermédiaire pour les palatales et sombre pour les labiales et les vélaires. Au même point d'articulation, la voisée est plus relâchée que la sourde correspondante. « Le mode d'articulation influence également le timbre : la constrictive est plus claire que l'occlusive de même point d'articulation » (R. Renard, 1979 : 92).

L'intensité joue également un rôle important dans la correction phonétique, car, en modifiant l'intensité, on accroît la précision et l'équilibre de la structure. C'est ainsi que « la sensation est différente selon qu'une structure est chuchotée à un mètre de l'oreille, ou qu'elle est dite à voix normale. La réduction globale de l'intensité est, dans certains cas, un procédé de différenciation et, comme tel, il peut servir le conditionnement phonétique » (R. Renard, 1979 : 94, 95). On sensibilise ainsi l'audition des apprenants tout en procédant à un nuancement sur l'axe de la *tension* ou sur celui de la *clarté*. Ce procédé s'avère très efficace et les résultats positifs obtenus grâce à un nuancement poussé jusqu'à la déformation sont durables, car cette déformation laisse une empreinte psychologique, dans la mémoire des apprenants, sur la prononciation correcte des sons.

4.3. Le recours à la prosodie

Une autre procédure pédagogique consiste à recourir à la prosodie afin de corriger les erreurs phonétiques des apprenants. Les éléments suprasegmentaux relèvent de la prosodie. Celle-ci s'avère essentielle pour « structurer, contraster, clarifier, nuancer, segmenter, mettre en relief, opposer le sens, renseigner sur le locuteur, informer sur l'état affectif du locuteur, et peut donc être considérée comme l'infrastructure des éléments porteurs de sens que sont le lexique, la morpho-syntaxe et les structures sémantiques… Cela tendra à prouver que dissocier l'étude de la grammaire, du lexique, de la syntaxe et de la phonétique est une erreur » (M. Freland-Richard, 1996 : 97). La prosodie représente le cadre global impliquant les aspects segmentaux. « Le travail sur les sons y est subordonné. Et des sons mal réalisés choqueront moins l'oreille d'un natif s'ils s'insèrent dans un moule prosodique adéquat » (M. Billières, 2002 : 50).

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la phonétique, l'apprenant étranger tend à remplacer la prosodie de la langue cible par celle de sa langue maternelle. « Comme il s'agit de deux systèmes bien distincts, de la superposition des deux naît un troisième système : celui des erreurs rythmico-mélodiques » (P. Intravaia, 2002 : 220). Ces erreurs résultent de l'influence des interférences entre ces deux langues : maternelle et cible. L'enseignant doit donc familiariser son apprenant au système rythmico-mélodique de la langue cible, se servir de la prosodie afin de faciliter au mieux l'accès au sens, mais aussi pour assurer l'intercompréhension entre les interlocuteurs. Car les aspects suprasegmentaux (rythme et intonation) sont de la plus grande importance. Ils superposent les phonèmes en vue d'une expression harmonieuse et optimale. R. Renard (1979 : 81, 82) souligne que :

- La tension des voyelles du français est étroitement associée à l'intonation et au rythme : elles sont plus tendues quand elles se trouvent au sommet de la courbe intonative ou à un sommet d'intensité. Liée à l'effort articulatoire, la tension est plus grande dans une syllabe accentuée que dans une syllabe non accentuée ;
- La tension consonantique est relativement plus grande dans le cas où le son se trouve à l'initiale d'une syllabe, d'un mot, d'un groupe rythmique ou d'une phrase. Exemple : [p] de "*pour*" est plus tendu que [p] de "*coupe*". Lorsque les consonnes initiales sont suivies d'une autre, leur tension est davantage renforcée. Exemple : [s] de "*stupide*" est plus tendu que [s] de "*sur*" ;
- La tension décroit en passant de la semi-consonne à la voyelle correspondante (de [j] à [i]), et inversement ;

- La tension des consonnes sourdes est plus grande que celle des consonnes voisées ou nasales. Exemples : [p], [t], [k] sont plus tendus que [b], [d], [ŋ], et ces derniers sont, à leur tour, plus tendus que [m], [n], [ɲ] ;
- La tension d'un son donné dépend de son entourage ; la tension d'un son est influencée par l'association de ce son à un autre plus ou moins tendu. Une voyelle semble ainsi plus tendue quand elle est accompagnée de [s] ou de [t] ; une consonne parait plus tendue lorsqu'elle est accompagnée de la voyelle [i] ;
- Sous l'effet de la tension, la consonne constrictive tend à s'affriquer, l'affriquée à devenir occlusive.

Au début du processus d'enseignement/apprentissage, parce qu'il se soucie de l'influence de la langue maternelle de ses apprenants sur un tel processus, l'enseignant doit présenter à ses apprenants une vue d'ensemble du système phonique cible afin de déterminer les éléments qui constituent une source de difficultés pour eux, inhérente au crible phonologique de leur langue maternelle. Un tel inventaire des faits phonétiques doit englober des faits segmentaux et suprasegmentaux, car les aspects suprasegmentaux s'avèrent être le repère principal et indispensable à l'interprétation du discours oral. Ce crible phonologique intervient largement et empêche les apprenants de percevoir correctement la langue étrangère et, par conséquent, de prononcer correctement les sons de la langue étrangère. L'enseignant peut aplanir cette difficulté en procédant à une correction phonétique qui consiste à comparer le système phonologique de la langue maternelle et celui de la langue cible avec un relevé des erreurs interférentielles, ce qui permet de relever la faute qui résulte d'une confusion avec un son ou un schéma mélodique de la langue maternelle. Il procède donc à une correction basée sur la mise en relief des différences pour permettre à l'apprenant de percevoir et de comprendre le son et le schéma mélodique étranger. « En d'autres termes, il s'agit avant tout de leur apprendre à prêter attention aux indices acoustiques, c'est-à-dire à entendre l'accent de la langue cible, de façon à assouplir leur crible maternel et éventuellement mettre en place le crible de la langue cible » (A. Borrell et J. Salsignac, 2002 : 171, 172).

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'enseignant doit donc prendre en compte le développement de la prosodie. Car celle-ci est d'autant plus essentielle qu'elle permet d'accéder au sens du message entendu plus facilement et d'être compris par les natifs. Car « il arrive trop souvent que l'apprenant, sorti du contexte rassurant de sa classe, tente de mettre en pratique les connaissances lexicales et syntaxiques qu'il a apprises et se rende compte que les natifs ne le comprennent pas parce qu'il prononce mal. Cet échec peut alors provoquer un blocage chez l'apprenant, qui non seulement n'osera plus communiquer avec des autochtones, mais en plus restera muet dans la classe, honteux de sa prononciation défaillante » (A. Borrell et J. Salsignac, 2002 : 165, 166).

Je présente dans les lignes qui suivent quelques exemples des activités utilisées au sein du programme utilisé dans ma thèse de doctorat :

Activité 1

Confusion : [y] prononcé [i]

Objectif

Prévention et prise de conscience de l'articulation des sons en opposition pour éviter toute confusion.

Durée

1 heure.

Déroulement de l'activité

Présentation des sons isolés
En suivant la méthode articulatoire, je donne à mes apprenants, tout d'abord, les traits distinctifs de ces phonèmes, qui sont de même aperture :

- *[i] voyelle, orale antérieure (langue vers l'avant de la cavité buccale), non arrondie (lèvres étirées) ;*
- *[y] voyelle, orale antérieure (langue vers l'avant de la cavité buccale), arrondie (lèvres s'avancent et s'arrondissent).*

Voici des exemples qui montrent les deux phonèmes :
Si, voiture, ville, sur, lit, du, plume, rue, rire, bus.

J'ai constaté que les apprenants tendent à prononcer [i] au lieu de [y], car la langue arabe est une langue "tendue". Ils ont, par exemple, tendance à prononcer "pire" au lieu de "pure", "si" au lieu de "su". Ce qui entraîne des ambiguïtés.
Afin de corriger la prononciation incorrecte de mes apprenants, j'ai intérêt à présenter un [y] très sombre proche de [u], et ce tout en suivant la prononciation nuancée, de la méthode verbo- tonale.
Exemples
Rue [ʁu] – [ʁy];
Bus [bus] – [bys];
Pull [pul] – [pyl];
Cru [kʁu] – [kʁy];
Il a perdu la vue [vu] – [vy]

Je mets plus simplement en relief le caractère sombre du timbre de [y] en l'associant à une consonne relativement sombre (comme [p]), ou nasale sonore (comme [m] : *murmure, mur, jupe, pure.* Je mets de même en place des activités favorisant une acquisition efficace par les apprenants égyptiens, de la perception et de la production de ces sons, tout en me servant des aspects suprasegmentaux ; et ce afin de "casser" le crible phonologique de leur langue maternelle. Je me soucie donc de présenter le son dans un creux intonatif (intonation descendante) : *Oui ! C'est ma voiture.* J'utilise également l'interrogation indirecte (creux intonatif), le chuchotement, un [y] tendant au [u] et un contexte relâché et/ou assombrissant : *« Qu'est-ce que vous avez bu [bou] ? »*.
J'encourage ensuite mes apprenants à constituer des sous-groupes au sein desquels ils créent des activités orales ludiques, telles que les jeux de rôle, et ce afin de les entraîner à la prononciation correcte de [y] dans une atmosphère détendue.

Voici un exemple que j'ai proposé, avec la participation de mes apprenants. Au cours du déroulement de cette activité, mes étudiants doivent parler entre eux afin de parvenir à distinguer entre les sons [y] et [i].
Monsieur, pouvez- vous répondre à quelques questions ?
- *Bien sûr !*
- *Où étiez- vous quand votre voisin a été tué ?*
- *J'étais chez moi.*
- *Quelle heure était- il ?*
- *Il était à peu près six heures.*
- *Que s'est- il passé ?*
- *Il y a eu un meurtre.*
- *Qu'avez- vous vu ?*

- *J'ai vu deux hommes et une femme entrer dans la maison de mon voisin.*
- *Comment étaient les trois individus ?*
- *Ils étaient masqués et ils avaient une arme à la main. Ils ont tué mon voisin avec leur arme.*
- *Avez-vous vu autre chose ?*
- *Non, monsieur.*
- *Merci, monsieur, au revoir.*

Activité 2

Reconnaître les sons [ɛ̃], [ɔ̃] et [ã]

Objectif

Faire prendre conscience aux apprenants qu'il existe trois nasales en français, du fait d'un grand nombre d'oppositions comme par exemple, *pain, pont, paon*.

Durée

1 heure.

Déroulement de l'activité

Au cours de cette activité, je présente à mes apprenants des sons inexistants dans leur langue maternelle. Mais je commence par employer la méthode articulatoire. J'utilise l'enregistrement d'un natif et me sers de modèle au cours de la répétition des sons entendus. Je veille aussi à n'aborder qu'une seule difficulté à la fois. Je présente le triangle des trois nasales avec les articulations correspondantes en prenant bien soin de signaler la position des lèvres pour chacune des voyelles nasales :

- le [ɔ̃], bouche mi-ouverte, lèvres arrondies, langue en arrière ;
- le [ã], bouche ouverte, lèvres non arrondies, langue en arrière ;
- le [ɛ̃], bouche fermée, lèvres tirées, langue en avant.

Pour chaque nasale, je me mets d'accord avec les apprenants sur un code gestuel correspondant à chaque phonème :

- faire un petit rond avec les doigts tout en le réalisant avec les lèvres pour le [ɔ̃] ;
- faire un rond plus grand pour le [ã] ;
- faire un geste d'étirement en réalisant un sourire avec les lèvres pour le [ɛ̃].

Ce code est utilisé systématiquement lors de l'activité. En cas de mauvaise prononciation, je ne signale l'erreur qu'avec le code gestuel ; et ce de façon à ne pas interrompre leur expression spontanée. Comme toujours, je ne deviens plus le modèle sonore, mais c'est le groupe qui trouve à chaque fois la bonne articulation que je valide.

Étant donné que la langue arabe ne contient pas de nasales, j'ai observé que l'apprenant égyptien prononce les voyelles nasales de façon fautive : il tend à prononcer [ɔ̃] à la place de [ã]. Je mets donc en relief le caractère relâché de la voyelle [ã] ; c'est un problème de prononciation sur l'axe de la tension. J'ai donc intérêt à faire intervenir ici la phonétique combinatoire. Comme les semi-voyelles sont les plus relâchées, je les utilise

avant le [ã], afin de mettre en relief son caractère relâché. Exemples : *voyante, ayant, payant, croyante.* Ensuite, je les entraîne progressivement à prononcer correctement, tout en leur montrant la différence de sens à chaque fois entre les différentes prononciations ; je me sers pour ce faire du tableau suivant :

[ɛ̃]	[ɔ̃]	*[ã]*
pain	pont	paon
bain	bon	banc
thym	ton	temps
rein	rond	rang
faim	fond	faon
main	mon	ment
saint	son	sang
lin	long	lent
marin	marron	marrant

J'ai de même intérêt à accentuer et à allonger le *[ã]* de "marrant", "c'est marr an an an an". Je les entraîne ensuite à prononcer les différentes nasales dans ces phrases, afin de leur faire prendre conscience à quel point les voyelles nasales doivent être articulées de façon précise pour éviter, par exemple, les ambiguïtés telles que "*C'est marron*" au lieu de "*C'est marrant*" ; "*C'est long*" au lieu de "*C'est lent*". Dans un second temps, j'encourage les apprenants à constituer des sous-groupes au sein desquels ils créent des activités orales ludiques, afin de se familiariser avec la langue dans une atmosphère détendue, tout en inventant de petits dialogues impliquant les voyelles nasales. Au cours de ces activités, les apprenants parlent spontanément, en utilisant l'intonation et les gestes convenables.

Exemples de dialogues proposés :
Jean : Florence, j'ai envie d'essayer la cuisine française dimanche. Qu'est-ce que tu en penses?
Florence : Bonne idée ! Justement je connais un bon restaurant français à Central. Ce restaurant est très sympa. L'ambiance est extrêmement romantique et les serveurs sont hyper charmants. J'y vais de temps en temps avec Laurence.
Jean : Excellent ! Ça s'appelle comment le restaurant ?
Florence : Au Trou Normand. Jean, ça te dérange pas si on invite Laurence ?

Cabinet de la voyante
La voyante : Asseyez-vous.
Thomas : Je viens vous consulter pour savoir si je peux me présenter aux élections.
La voyante : Je vois beaucoup de monde. Il y aura une assemblée, une réunion, j'entends des applaudissements, des sifflements.
Thomas : Mais est-ce que j'ai des chances ?
La voyante : Vous aurez un adversaire qui est fort, très fort, il aura beaucoup d'applaudissements lui aussi. Vos autres adversaires ne sont pas dangereux.
Thomas : Vous croyez que j'ai une chance ? Ça vaut le coup de me présenter ?
La voyante : Vous traversez une période difficile. Vous serez découragé. Après, les choses vont s'améliorer.
Thomas : Merci, au revoir.
La voyante : Au revoir.

L'organisation des activités phonétiques doit faire l'objet d'une formation continue basée sur la présentation des activités contenant les sons qui posent problème aux apprenants ; et ce afin d'entraîner les enseignants à gérer un cours de phonétique tout en prenant conscience des problèmes phonétiques rencontrés par leurs apprenants. Ces problèmes phonétiques ou ces erreurs commises par les apprenants sont le point de départ des activités mises en œuvre au cours de ma thèse de doctorat. Au cours de la préparation de ma thèse, j'ai précisé ces erreurs grâce à l'application d'un pré-post test

et à l'analyse des résultats obtenus sur ces deux tests. Pendant l'application de ces tests, j'ai utilisé des items semblables aux activités déjà citées. L'analyse des résultats du pré-test et du post-test nous a indiqué qu'il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des membres de l'échantillon en ce qui concerne la phonétique en faveur du post-test. Ce qui a conduit à vérifier que l'utilisation de la méthode verbo-tonale nous a aidé à la mise en place d'un enseignement de phonétique de qualité.

Un des critères capitaux pour déterminer le degré de maîtrise de la langue étrangère est de comprendre et de faire comprendre un natif au sein de situations authentiques de la vie quotidienne. Afin de parvenir à cet objectif, l'enseignant doit entraîner ses apprenants à bien optimiser les compétences langagières orales et à prononcer correctement, tout en prenant compte des éléments de la prosodie. Et ce parce que « l'apprentissage initial d'une langue étrangère, dans une perspective communicative, implique non seulement l'appropriation phonétique, lexicale et grammaticale de la langue, mais également une sensibilisation aux dimensions prosodiques et expressives de la langue parlée » (R. Porquier, 2001 : 119). Lors de cette étape, le rôle de l'enseignant a d'autant plus d'importance que c'est à lui qu'incombe l'encadrement des apprenants et l'intégration des gestes au fil des activités.

Au cours des situations d'enseignement/apprentissage de l'expression orale, l'enseignant doit ainsi veiller à l'impact et l'intégration entre la macro-motricité (gestualité corporelle globale) et la micro-motricité (gestualité fine correspondant à l'activité des organes de la phonation), comme nous le montre M. Billières (2002 : 43) : « Toute prise de parole s'accompagne de la production spontanée de gestes paraverbaux, produits par des battements de la tête et des mains. Ils ponctuent, rythment le discours, s'attachent à la mélodie et structurent l'activité communicative. Ils établissent le lien direct entre la production de la parole et l'organisation musculaire tonique de l'ensemble du corps. Un praticien de phonétique verbo-tonale – enseignant, orthophoniste – a l'habitude de considérer la relation naturelle entre la micro-motricité et la macro-motricité », ou le langage non-verbal, sujet que je vais développer dans la section suivante. En effet l'enseignant, en tant que médiateur et modèle de la langue étrangère, doit tenir compte de l'interdépendance entre la façon de prononcer les sons de langue et la posture du corps. La posture du corps a à voir avec le langage non-verbal. Celui-ci s'avère être le moyen le plus actif et le plus clair afin d'exprimer ses émotions. Il comprend la gestuelle, les mimiques, le regard, les comportements tactiles et l'évolution dans l'espace (maintien du corps, mouvements dans l'espace). L'importance sociale des signaux non-verbaux est incontestable, car habituellement, peu importe que l'interaction soit en face-à-face, téléphonique ou par visioconférence, plus on augmente les canaux de communication, plus l'échange est rendu compréhensible. L'enseignant doit donc apprendre à son étudiant comment surveiller ses regards, respirer spontanément et évacuer tout stress. Il doit l'entraîner à bien parler en gardant des regards expressifs, afin que son auditoire soit captivé. Un des meilleurs comportements que le locuteur peut adopter et qui apparaît le plus spontané et le plus courageux, est celui de regarder ses interlocuteurs de façon à donner à chacun l'impression qu'il lui parle à lui-seul.

Dans la classe de langue, la prise de parole en langue étrangère s'avère être l'exercice le plus difficile. La plupart des étudiants l'appréhendent, bien qu'ils y soient confrontés dans la vie réelle. De tels exercices impliquent également l'apparence, l'allure, le maintien, l'attitude générale adoptée par le locuteur, sa gestuelle, ses regards et ses mouvements qui ont un impact direct sur le déroulement de la communication orale. « Prendre la parole, c'est s'exposer au regard des autres. Le locuteur devient le centre d'intérêt d'un nombre de personnes. Le regard permet de consolider la communication avec l'auditoire » (P. Haud, 2006 : 49). C'est donc un des facteurs les plus importants dans les situations de communication. Dans les premières phases de la communication orale, afin que le locuteur ne soit pas déséquilibré ou dispersé, il doit fixer son regard entre les deux yeux de son interlocuteur. Ce dernier croira, ainsi, que le locuteur s'adresse à lui, alors qu'il évite de croiser les regards.

Parmi les situations de communication orale que doit maîtriser l'apprenant, la communication personnelle est la plus facile et la plus appropriée pour assumer les interventions, les exposés, les comptes rendus. Lors de ce type de communication, le public n'intervient pas pendant que le locuteur prend la parole. Au cours de la prise de parole, le locuteur devient le cœur d'attention et le centre d'intérêt de son auditoire. Pour que l'apprenant réussisse cet exercice, l'enseignant doit amener son apprenant à ressentir l'importance du mouvement du corps (bras, mains, déplacement…) qui fait transparaître l'état d'esprit du locuteur. Il doit donc l'entraîner à adopter des gestes et mimiques appropriés car ceux-ci tiennent un rôle d'expression important au cours de l'exercice oral.

L'enseignant doit aussi exercer ses apprenants à exprimer leurs idées, leurs sentiments accompagnés d'un ton expressif. Il doit pour cela les habituer à parler à haute voix en levant la tête, afin que leur parole soit claire. L'apprenant doit, à son tour, être conscient que sa position, sa gestuelle et ses déplacements doivent être modérés afin que lui aussi se sente à l'aise, car, « malgré tout, trop de gestes tue le geste… Il faut maîtriser son corps tout autant que ses paroles. Prendre appui sur la table à un moment important, c'est appuyer son discours simultanément. Le geste s'harmonise avec le discours. Aussi faut-il éviter de conserver une position statique : debout ou assis » (P. Haud, 2006 : 56).

Dans la communication sociale humaine, la parole est basée sur le vocabulaire le plus approprié, la phonétique et la syntaxe, mais également l'attitude, l'expression gestuelle, la mimique et le mouvement des lèvres. « Les apprenants dont l'attention est trop tôt tournée vers le vocabulaire, la syntaxe, l'articulation de phonèmes individuels retomberont inévitablement dans le sentier battu de l'accent de leur langue maternelle dont ils font un usage quotidien depuis nombre d'années et où ils se sentent en parfaite sécurité » (C. Roberge, 2002 : 137).

5. Le langage non-verbal

La méthode verbo-tonale met en œuvre la participation corporelle comme médiateur de l'apprentissage de la parole par des activités particulières appelées rythmes phonétiques. Pour cela, le langage non-verbal mérite que l'on s'y attarde.

Dans la communication orale, le bon locuteur est celui qui sait bien manipuler les paralangages : ses déplacements, ses regards, sa posture. Il n'en reste pas moins vrai que cette dimension visuelle s'avère indispensable dans le maintien de la relation entre le locuteur et son auditoire, mais aussi pour donner l'impression que le locuteur est confiant en lui-même. R. Arcand et N. Bourbeau (1995 : 311) définissent les *paralangages* comme des systèmes de signes non-verbaux qui possèdent leurs propres règles telles que la gestuelle et l'habillement. Ils peuvent être mis en œuvre seuls ou accompagner le message verbal ; l'objectif est soit de confirmer sa signification, soit de lui donner une signification supplémentaire. Ils sont plus directs, plus instinctifs, moins intellectuels et associés à la voix et au corps.

Le rôle de l'enseignant est mis en relief, car il est le modèle et l'entraîneur de ses apprenants. Il doit impliquer son apprenant au cours du processus d'apprentissage afin qu'il développe une meilleure expression tant verbale que non-verbale, au fil d'une communication orale. Car « la gestuelle de l'énonciation, qui intègre les schémas corporels à la culture de la langue cible, favorise cependant essentiellement l'interprétation même si elle peut aider l'expression » (J.-P. Cuq, I. Gruca, 2002 : 175). Et vu l'interdépendance et la complémentarité du système verbal et non-verbal dans la communication orale, l'enseignant doit encourager son apprenant à perfectionner les deux systèmes, ceux de l'arabe et du français, dans la classe de langue au cours des

activités langagières menées par les jeux de rôles, et portant sur des situations authentiques de la vie réelle. Les jeux de rôles, entre apprenants et entre apprenant/enseignant, développent l'expression spontanée des apprenants, car ils libèrent leur créativité. Ces activités doivent être basées sur les besoins et la dimension émotionnelle des apprenants, car « privilégier la dimension émotionnelle dans l'apprentissage d'une langue (…) permet de retrouver une forme d'expression naturelle, proche des mécanismes régissant la langue maternelle » (J. Courtillon, 2004 : 25), en se servant des outils d'apprentissage tels que les supports visuels (images, photos, etc), audio et audiovisuels. Ce type d'entraînement permet à l'apprenant de se servir des manifestations comportementales qui leur facilitent la communication en face-à-face.

Mais on remarque que dans le système éducatif « le rôle du corps de l'élève est souvent marginalisé, sinon nié : pour apprendre, il doit se servir uniquement de sa tête. D'autre part, ses sentiments et ses émotions sont jugés superfétatoires dans l'acte d'enseignement. C'est la conséquence du premier tabou. Les capacités intellectuelles de l'élève sont seules prises en compte » (M. Billières, 2002 : 46). L'enseignant doit attirer l'attention de son apprenant sur le fait que sa voix ainsi que sa présence corporelle s'avèrent la seule manière de garder le contact avec ses interlocuteurs, et que le mouvement peut disperser l'attention et affaiblir la prise de parole. Il doit s'arrêter de temps en temps afin de s'assurer de l'attention et de la compréhension de ses interlocuteurs. Tenant compte de son rôle de modèle, l'enseignant doit fournir à ses apprenants des explications de façon tant motivante que captivante. P. Haud (2006 : 63) souligne que, lors d'une communication orale, parmi les facteurs aidant le locuteur à attirer l'attention de ses interlocuteurs et à les rendre captivants, il y a la vitesse d'élocution, l'importance du contenu du message, mais également l'adaptation de la voix en fonction des interlocuteurs et du contexte. Plutôt qu'un débit trop rapide de parole, le locuteur doit retenir l'intérêt de son auditoire, en prenant soin de sa prononciation, de son accent et de son rythme respiratoire.

Conclusion

Dans ce qui précède, j'ai montré comment utiliser les trois démarches de correction phonétique de la méthode verbo-tonale afin de corriger les erreurs phonétiques des apprenants égyptiens, tout en employant le langage non-verbal qui facilite la communication orale. Cette méthode permet de corriger les erreurs de prononciation de l'apprenant étranger qui est comme phonologiquement sourd à la langue qu'il apprend. La méthode verbo-tonale consiste donc à ouvrir progressivement l'oreille de l'apprenant aux spécificités sonores de la langue cible. Elle présente plusieurs avantages : elle établit un diagnostic de chaque erreur, met l'accent sur la prosodie et prône le lien entre la parole et le corps.

En vue de communiquer efficacement, le verbal et le non-verbal doivent donc être en synergie réciproque. Il faut, de même, bien articuler, soigner sa prononciation afin d'être clair et bien compris. Le bon locuteur est donc celui qui sait choisir le rythme qui convient à son discours, il doit varier son débit en fonction de la situation et de ce qu'il veut exprimer. Il doit prendre des respirations profondes, afin de bien ajuster son rythme et son débit.

Bibliographie

ARCAND R. & BOURBEAU N., 1995 : *La communication efficace, De l'intention aux moyens d'expression*, Québec, Anjou, Cec.

ARGOD-DUTARD, F., 1996 : *Eléments de phonétique appliquée*, Paris, Armand Colin/Masson.

BILLIERES M., 2002 : « Le corps en phonétique corrective », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.

BORRELL A. & SALSIGNAC J., 2002 : « Importance de la prosodique en didactique des langues (application au FLE) », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.

COURTILLON J., 2004 : « Penser le déroulement des cours, Organiser les activités pour apprendre », *Le français dans le monde*, n° 331, p. 25-28.

CUQ J.-P. & GRUCA I., 2002 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

FORGES G., 2002 : « Quand Citronnelle rime avec ritournelle », dans Renard, R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.

FRELAND–RICHARD M., 1996 : « Organisation temporelle et rythmique chez les apprenants étrangers. Etude multilingue », *Revue de Phonétique Appliquée* 118-119, p. 62-91.

HAUD P., 2006 : *L'expression orale*, Paris, Ellipses Édition Marketing.

INTRAVAIA P., 2002 : « Pour une étiologie approfondie de l'erreur phonétique du crible phonologique au crible dialectique », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.

KRNIC-WAMBACH B. & WAMBACH M., 2002: « L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale,* Belgique, De Boeck.

PORCHER L., 1995 : *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Livre.

PORQUIER R., 2001 : « Mots phrases, phrasillons, locutions-énoncés : aux frontières de la grammaire et du lexique en français langue étrangère », dans Beacco J. C. et Porquier R. *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère,* p. 106-123.

RENARD R., 1979 : *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier.

RENARD R., 2002 : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.

RIVENC P., 2002 : « Place et rôle de la phonétique dans la méthodologie SGAV », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.

ROBERGE CL., 2002 : « Rythme du discours, qui es-tu et où te caches-tu ? », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.

III

Cahiers du CRISCO

ISSN 2116-6242

Cahiers de recherche linguistique diffusés par le CRISCO depuis 2000. Les ***Cahiers du CRISCO*** sont distribués gratuitement.

A. Cahiers 1-12 en format papier

n°1	Jacques FRANÇOIS, *Sur la grammaire de van Valin* (septembre 2000)
n°2	Véronique LENEPVEU, *Adjectifs et adverbes : une corrélation syntactico-sémantique* (janvier 2001)
n°3	Jacques FRANÇOIS & Hansjakob SEILER, *Gespräche über Hansjakob Seilers Universalienforschung* (mai 2001, version originale en allemand)
n°4	Denis RAMASSE, *L'intonation des phrases présentant un détachement à gauche en français : une première approche* (juin 2001)
n°5	Heike BALDAUF, *Voyage au bout de la langue : quelques remarques sur des énoncés minimaux* (mars 2002)
n°6	Jacques FRANÇOIS (avec la participation de Hansjakob SEILER, *La faculté de langage et les universaux : perspectives fonctionnalistes actuelles* (mars 2002)
n° 7	Catherine CAMUGLI GALLARDO, *La langue des jeunes en Italie — Guide à une enquête de terrain* (mars 2002)
n° 8	Jacques FRANÇOIS, *La représentation des structures verbo-nominales et du figement verbal dans deux formalismes de grammaire fonctionnelle* (mai 2002)
n° 9	Valeriano BELLOSTA von COLBE & Jacques FRANÇOIS, *Windowing of attention and the core-periphery boundary* (septembre 2002)
n° 10/1	Maxi KRAUSE, *AUS, élément prépositionnel, élément constitutif de particules diverses et particule verbale* (septembre 2002)
n° 10/2	Maxi KRAUSE, *VON, préposition et élément constitutif d'adverbes et de tournures adverbiales* (octobre 2002)
n° 10/3	Maxi KRAUSE, *BEI, préposition, élément constitutif de particules diverses et particule verbale* (novembre 2002)
n° 10/4	Maxi KRAUSE, *MIT, préposition, élément constitutif de particules diverses et particule adverbiale* (novembre 2002)
n° 11	Richard RENAULT, *Morphosyntaxe des participes finnois* (décembre 2002)
n° 12	Dominique LEGALLOIS (coordination), *Unité(s) du texte* [Journée Scientifique du CRISCO, 6 décembre 2002] (juin 2003)

B. Cahiers 13-29 téléchargeables sur le site du CRISCO : www.crisco.unicaen.fr

n°13 Jacques FRANÇOIS (dir.), *Aspects de la « Role and Reference Grammar »* [Journée Scientifique du CRISCO, 14 mars 2003] (septembre 2003)

n°14 Jacques FRANÇOIS, Jean-Luc MANGUIN & Bernard VICTORRI, *La réduction de la polysémie adjectivale en cotexte nominal : une méthode de sémantique calculatoire (octobre 2003)*

n°15 Emmanuelle ROUSSEL, *Le commentaire associé au passif anglais* (février 2004)

n°16 Corinne OZOUF, *Caractère différentiel et relation d'équivalence entre **voir** et **regarder*** (juin 2004)

n°17 Jean-Luc MANGUIN & Jacques FRANÇOIS (coordination), *Le Dictionnaire Electronique des Synonymes du CRISCO – Un mode d'emploi à trois niveaux* (juillet 2004)

n°18 Dominique LEGALLOIS & Song-Nim KWON, *Sémantique lexicale et examen écologique de la co-occurrence* (janvier 2005)

n°19 Jacques FRANÇOIS, *Les bases épistémologiques des grammaires cognitives et 'néo-fonctionnelles'* (juin 2005)

n°20 Jacques FRANÇOIS, *Le fléchage synonymique de la polysémie verbale* (octobre 2005)

n°21 Dominique LEGALLOIS & Jacques FRANÇOIS (coordination), *Autour des grammaires de constructions et de patterns* (janvier 2006) [avec la participation de Philippe GREA et Morgane SENECHAL]

n°22 Odile BLANVILLAIN, *Le marqueur SUCH en anglais contemporain – Anaphore qualitative et identification notionnelle* (mai 2006)

n°23 Jacques FRANÇOIS & Ahmed BRAHIM (coordination), *Morphosyntaxe et sémantique du verbe* (novembre 2007)

n°24 Jacques FRANÇOIS, *Une approche diachronique quantitative de la polysémie verbale* (janvier 2008)

n°25 Mayu SHINTANI, *Une vision rhétorique des expressions BOUT et HASHI – universalité cognitive et comparaison entre français et japonais* (février 2008)

n°26 Jacques FRANÇOIS, *Les grammaires de construction, un bâtiment ouvert aux quatre vents* (septembre 2008)

n°27 Lise HAMELIN, *L'alternance entre complémentation ditransitive et complémentation prépositionnelle : étude des marqueurs* to *et* for (mai 2009)

n°28 Lise HAMELIN (coordination), *Travaux des doctorants du CRISCO 2008-2009* (octobre 2009)

n°29 Jacques FRANCOIS, *L'attestation des combinaisons lexicales à l'aide de la base de données FRANTEXT* (janvier 2010)

n°30 Lise HAMELIN (coordination), *Travaux des doctorants du CRISCO 2009-2010* (mai 2010)

n°31 Charlotte BAILLEUL (coordination), *Travaux des doctorants du CRISCO 2010-2011* (juin 2011)

n°32 Gaëlle DOUALAN, *Introduction à une approche instrumentée de la synonymie* (septembre 2011)

n°33 Charlotte BAILLEUL (coordination), *Travaux des doctorants du CRISCO 2010-2011* (novembre 2011)